

Debate sobre la ponencia «Al pie de la letra» L. Tolchinsky y A. Teberosky



Las relaciones entre investigación y educación

Entre los participantes se solicitó nuestra opinión acerca de las relaciones entre «investigación» y «educación», preguntando si las veíamos como dos ámbitos separados o como un solo.

Algunas de las posibles relaciones entre ambos ámbitos se delinearon apenas comenzamos a pasar de situaciones de entrevista clínica al trabajo en el aula o al trabajo con formación de formadores (véase cuarto día). Todas las relaciones aparecieron en distintos momentos como opciones posibles.

Las primeras investigaciones, aquéllas que documentaron el conocimiento del niño acerca de la escritura, produjeron una cierta revolución en el aula y en el pensamiento de muchos profesores. Por ejemplo, se comenzó a distinguir entre copiar y escribir. Los maestros descubrieron que en el parvulario o en primer curso los niños no escribían, sino que copiaban, porque ellos suponían que los niños no sabían acerca de la escritura y que aprenderían a escribir leyendo y copiando. Al «deconstruir el argumento», comenzaron a incluirse múltiples actividades específicas para escribir que modificaron rotundamente la actitud de los niños (y de los maestros). Se aprovechó entonces la primera de las opciones, la posibilidad de utilizar los resultados de la investigación como *diagnóstico inicial y sostenido de las respuestas de los niños*. El hecho de que el maestro conociera los pasos que preceden a la escritura convencional le proporcionó nuevas herramientas de comprensión y evaluación, pero se trató de evitar que los niveles de desarrollo se transformaran en pasos prescriptivos. Todo el esfuerzo se encaminó a diferenciar entre los datos provenientes de la investigación y la complejidad diferente que creaba la actividad en el aula. Se desarrolló entonces una segunda opción, la de programación y secuenciación de actividades de enseñanza que no fueran una mera aplicación de las situaciones experimentales en el aula y la revalorización del diálogo pedagógico que no podía ser una reproducción del diálogo clínico.

Los resultados de las investigaciones posteriores, demostrando la capacidad de los niños de diferenciación entre textos, proporcionaron otro ejemplo de aplicación mutua. En cualquiera de las escuelas que actualmente trabajan apoyadas en las investigaciones realizadas, niñas y niños de cinco o seis años escriben cuentos, poesías, cartas. Pero entonces aparece mucho más temprano la necesidad de trabajar en la calidad de los textos y de replantear todo el área de la *expresión oral* en niños con experiencia de oír o producir textos escritos: temas de los que se habla, forma de exposición, adecuación a la audiencia, etc.

El trabajo en el aula con los profesores, nos ayudó a entender el papel fundamental de la interacción en la comprensión de las reglas de escritura y de ortografía, en la construcción del pre-texto, en la elaboración de guiones, en la planificación, en los procesos de revisión. La experiencia de los profesores influyó en los niveles de análisis textual y sus indicaciones en la revisión y corrección de los textos. Surgieron numerosas actividades para abordar dificultades específicas y soluciones adecuadas al contexto de la clase, que tuvieran en cuenta la necesidad de seguimiento individual y no sólo la dinámica del grupo o los productos textuales.

En síntesis, pensamos que la «investigación psicológica» y la «educación» son dos ámbitos diferentes, que deben complementarse y nutrirse mutuamente pero no por ello perder su identidad.

Los resultados de las investigaciones deben llegar al aula; es deplorable el tiempo que suele mediar entre un descubrimiento o comprobación científica —sea de psicología, de física, de biología o de matemáticas— y su enseñanza en la escuela. Quisiéramos que los profesores leyeran acerca de lo que enseñan, más allá de los textos escolares; que consulten no sólo manuales sino textos de adultos, para adultos interesados en el tema. Seguramente sería sumamente beneficioso que un profesor pasara por la experiencia personal de resolver un problema en tanto adulto-investigador. Todos los profesores que participaron en situaciones de entrevista clínica o que diseñaron actividades de aula para «ver qué pasa», para explorar cómo reaccionan y qué entienden los niños, modificaron cualitativamente su comprensión del contenido que estaban enseñando, su aproximación a las respuestas y a los interrogantes de los niños. Sin embargo, no creemos necesario que el profesor sea al mismo tiempo investigador o que el laboratorio escolar sea su centro de investigación —si sucediera entenderíamos que estamos ante una excepción y no pretendemos transformarlo en regla. Tampoco defendemos una «epistemología de la aplicación», al decir de Dan Schön, según la cual es la investigación la que proporciona la teoría y la razón que deberá luego ser aplicada en el «campo» educacional. La metáfora de una aplicación mutua —del aula a la investigación psicológica y viceversa— sería la más adecuada.

Lo que aquí proponemos no es una opción entre lo evolutivo y lo educativo, sino una nueva construcción en base a aquellos aspectos de la perspectiva evolutiva que sirvan para la mejor realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función del dominio de conocimiento de que se trate.

Nuestra opción puede resumirse de la siguiente forma: (I) estudiar la escritura en el *contexto educativo de la escuela*, contexto privilegiado por otra parte para el aprendizaje de la escritura, para realizar una descripción evolutiva en dicho contexto.

(II) adoptar *metodologías* para describir los aprendizajes que se desarrollan en situaciones de enseñanza-aprendizaje en la clase. En particular los métodos observacional y de intervención sobre las condiciones de la enseñanza.

(III) proponer actuaciones de los maestros dirigidas a promover los *intercambios* entre los niños.

(IV) influir sobre las decisiones curriculares respecto a *secuenciación de contenidos*, en particular proponer enfatizar desde un comienzo el «lenguaje-que-se-escribe» de acuerdo a la perspectiva teórica que nos induce a diferenciar entre el lenguaje escrito y su manifestación gráfica.

(V) influir sobre las decisiones curriculares respecto a *secuenciación de las actividades*, en particular, insistir en la actividad de escritura, aún antes que los niños sean capaces de escribir de forma alfabética convencional e insistir en las conductas de interpretación de textos retenidos en memoria y en la utilización de índices textuales y contextuales aún antes de que los niños sean capaces de leer en sentido adulto del término.

(VI) influir sobre las decisiones curriculares respecto a la *naturaleza de las actividades*,

diversificadas y complementarias entre los niños y la profesora, que constituyeron la base de algo así como principios metodológicos de enseñanza: lectura por parte de la profesora (si los niños eran incapaces de hacerlo por sí mismos), retención en memoria por parte del niño (más o menos literal según los casos), dictado con destino escrito (registro por parte de un compañero o de la profesora), escritura individual o en pequeños grupos (en general en parejas), corrección. Y operaciones de reproducción y modificación a partir de los textos modelos, cada actividad sobre el texto daba lugar a su vez a otros textos: resúmenes, modificaciones, en diferentes formatos.

(VII) influir sobre la decisión pedagógica respecto a los *materiales*: excluir el material didáctico en favor del material escrito de uso en el contexto extra-escolar. Dicho material escrito era escogido en función de su calidad para servir como «modelo» de referencia. En general se trataba de textos de profesionales: cuentos de libros, noticias de los periódicos, etc.

Universales-innatismo y diferencias culturales

Así como la primera cuestión fue hecha en tono de pregunta, las dos siguientes intervenciones tomaron la forma de objeciones. De allí el estilo de defensa y argumentación que tiene nuestra respuesta. Estas intervenciones se centraron alrededor de la aparente disyuntiva entre postular la existencia de ciertos «universales» en el desarrollo de la escritura y el reconocimiento de las enormes diferencias culturales que caracterizan individuos y comunidades. En particular, se argumentó que viniendo y habiendo trabajado en el tercer mundo, deberíamos ser «más sensibles al contexto» en lugar de adoptar una postura en favor de universales.

En relación a esta cuestión es importante diferenciar entre el objeto de análisis —los desarrollos en contexto— del instrumento de análisis —una aproximación social y cultural—. Y, por otra parte, aclarar que no partimos de una lista a-priori de universales posibles. Estas listas son generalmente insuficientes o dejan de lado el «corazón de la cultura» específica de que se trate, o cómo se encarna dicha cultura en cada individuo. Lo que sucedió es que al analizar distintos grupos culturales encontramos ciertas convergencias en el desarrollo.

Estas convergencias pudieron ser explicadas en términos de los sistemas a los que los niños están expuestos y en términos de procesamientos del lenguaje que parecen ser comunes a todos los hablantes (alfabetos y analfabetos, desarrollados y en vías de desarrollo).

No hay duda que, como sostiene Lévi Strauss, existen aspectos comunes a la especie humana, «en el insecto, podríamos fácilmente decir que la naturaleza produce algo orgánico por medio de lo social, mientras que en el hombre, produce algo social por medio de lo orgánico. Es decir a costa de transformaciones fundamentales de estructura y funcionamiento del sistema nervioso central» (Lévi Strauss, 1984, p; 25)².

Esto no significa que no reconozcamos las diferencias fundamentales en el dominio específico que estamos estudiando. A pesar de los procesos comunes pensamos que existe una diferencia cualitativa entre aquél que sabe escribir y aquél que no sabe. Respecto de esta diferencia no hay compensación posible. Nos negamos a reconocer lo *que tiene*, el que no sabe escribir; argumentando, por ejemplo, que no sabe escribir pero sabe dibujar, cantar, danzar o rezar. Pensamos que es obligatorio reconocer *lo que le falta* y buscar soluciones para eso. Es importante reconocer la carencia porque las sociedades alfabetizadas tienen menos mortalidad infantil y mayor esperanza de vida. Respecto a las carencias de la alfabetización no podemos aplicar lo que Lévi Strauss denominó «visión etnográfica». Este autor explica claramente por qué los antiguos pueblos colonizados rechazan la etnología: «ellos temen que, al socaire de una visión etnográfica de los hechos humanos, intentemos hacer pasar por diversidad deseable lo que ellos consideran una insoportable desigualdad. Con la mejor de

las buenas voluntades, jamás lograremos hacernos admitir como sus «salvajes». Puesto que durante el tiempo en que les hacíamos desempeñar este papel, no existían para nosotros; mientras que, responsables a sus ojos de su suerte, nosotros sí existíamos para ellos». (Lévi Strauss, 1984, p. 19).

Desde otra disciplina Frank Kermode, denomina a este tipo de descripciones «actitud pastoral». El escritor de literatura pastoral mira el objeto de su narración desde fuera, como el individuo urbano mira el campo: como un «otro» separado por un abismo, pero la imaginación puede atravesar ese abismo en un esfuerzo por acercarse al otro y transformarlo en sujeto de su descripción, sin embargo no puede olvidar jamás la distancia de clase y de valores que constituye dicho abismo (M. Payne, 1990, p. 13).

En la literatura pastoral se mantiene la diferencia entre extranjero y nativo. Así por ejemplo, el escritor burgués mira al hombre proletario con la mirada de un nativo hacia un extranjero, sintiéndose extraordinario porque puede reconocer lo ordinario del otro, con la convicción de que las personas de clase baja no sólo son más simples sino también más puros... pero para describir la simplicidad debe recurrir a medios bastante complejos de narración, medios que sólo pueden leer y comprender los lectores burgueses (Kermode, 1988). A las personas cultas de la burguesía les gusta el arte proletario descrito por los mismos burgueses, aunque tengan ideas comunistas, es decir les gusta la literatura pastoral. En cambio, nunca la burguesía consagró a un escritor verdaderamente proletario. Kermode ejemplifica estas dos formas de vida, con sus dos ideas e idealizaciones, comparando la escritura de Orwell, escritor burgués, con la de Jones, escritor proletario de la década de los años 30 en Inglaterra. Ambos escriben sobre la vida de los mineros. Para Orwell los mineros son descritos (con cierta envidia y cierta atracción sexual) como sigue: «nobles cuerpos, hombros anchos rematando en delgadas y livianas cinturas, nalgas apenas pronunciadas y vigoroso muslos, sin una onza de carne inútil, clavando sus enormes palas bajo el carbón con estupenda fuerza y velocidad» (p. 122-23). Jones describe a un estudiante burgués de 21 años, hijo del propietario de la mina, desde la mirada de los mineros, de la siguiente manera: «para los mineros este joven con su 'magnífico cuerpo' representaba lo que ellos no pueden poseer: es más alto y más saludable que esos hombres debilitados por el trabajo insalubre y el polvo de carbón que respiran continuamente. Para los mineros la salud está arriba, abajo, la fatiga y la enfermedad» (p. 123). La obra de Jones no es reconocida, su fallo —sostiene Kermode— consiste en la ausencia de sentido de la lejanía y de la «otredad» de los obreros y de los mineros... ausencia de otredad que no era sólo de clase sino de presupuestos estéticos (p. 125).

A la burguesía no le gusta saber que los mineros desean lo que poseen el propietario, como así tampoco les gusta que los gitanos manden sus hijos a la escuela de payos, o que los niños negros asistan a la escuela de los niños blancos, ni en USA ni en Lleida, España.

También en psicología y en educación podemos tener una «actitud pastoral», y sentirnos extraordinarios en el esfuerzo por acercarnos al otro y transformarlo en sujeto de nuestra descripción, por descubrir que los pobres no son sólo simples, vigorosos y sanos sino además inteligentes. Sin embargo, mirar implica también ser mirado. Para superar la actitud pastoral o la visión etnográfica no es suficiente acercarnos al otro para descubrir los valores, es necesario reconocer los nuestros, sobre todo en cuanto a la cultura letrada. Reconocer que ellos saben apreciar no sólo que «la salud está arriba», sino también la educación y la riqueza. Y ser conscientes que lo que está en juego en el momento actual de desarrollo científico y tecnológico, exige un nivel de educación muy elevado, muchos más allá de las «ideas intuitivas» de la gente pobre. Superar la actitud pastoral supondría preguntarse ¿qué se puede hacer para acortar el abismo, también y sobre todo, educativo?

Los trabajos que realizaron Silvia Scribner o Teresinha Carraher sobre lo que hoy se denomina «everyday cognition» son muy importantes. Demostraron que las diferencias que suelen notarse en la resolución de problemas matemáticos entre niños o adultos de distintos

medios sociales no responde a una «patología individual o grupal» (Walkerdine, 1991) sino a un razonamiento matemático que se moviliza según ciertas reglas en contextos específicos. Desde el punto de vista de un observador, las reglas que los niños brasileños o los trabajadores de la leche ponían en práctica resultaban complejas, sin embargo eran adecuadas y «económicas» para el contexto de las prácticas cotidianas en las cuales los sujetos debían resolver situaciones de cálculo y medida. No se trataba de que los sujetos NO PUDIERAN calcular o medir sino que no podían hacerlo en los contextos y según las reglas en los cuales los niños o adultos de clase media sí podían hacerlo. Esta es la mitad optimista de la noticia, la mitad pesimista es que niños y adultos de ambos bandos tienen *enorme* dificultad para pasar de uno a otro tipo de práctica.

¿Pero cual es la moraleja desde nuestro punto de vista como psicólogos preocupados con la educación?

a. Una primera posibilidad es la de *comprender la diferencia*, reconocer que se trata de un resultado de las diferentes condiciones de vida, reconocer que no son tontos sino que lo parecen sólo para las prácticas y para los contextos escolares (y para los tests psicológicos), pero como estos difícilmente puedan ser cambiados... que se le va a hacer...

b. Una segunda posibilidad es igual a la anterior, pero incluye discutir estas diferencias en Congresos, realizar investigaciones que demuestren y confirmen las diferencias en distintos grupos sociales, defender teorías del desarrollo psicológico que ponen las diferencias en el centro de su preocupación y cuestionar las prácticas escolares. La propuesta es *cambiar las prácticas* escolares para que estos niños 'puedan acceder' a ellas. Crear situaciones en la escuela que se aproximen lo más posible a las *situaciones cotidianas* con las cuales los niños se enfrentan.

El problema es que las prácticas de estos grupos sociales se han construido en situaciones en las cuales «se les va con ello la vida», que el traer más o menos dinero puede ser la causa de una fatal paliza. El contenido afectivo y la enorme diferencia en la brutalidad y en la opresión puede tener más que ver con las diferencias en las prácticas (discursivas o como se llamen) que el que se trate de compra-venta con alimentos reales o ficticios. ¿Cómo entonces podrá la escuela reproducir esas situaciones?

c. Una tercera posibilidad es describir desarrollos distintos, crear escuelas distintas (y Universidades distintas) donde se establezca una continuidad real y no ficticia entre lo que ya sabían fuera de la escuela y lo que deben saber para progresar en SUS escuelas, que es evidentemente diferente que los que necesitan otros niños —cualesquiera sean los otros— en SUS (otras) escuelas. Esta solución es bastante similar a la que se produce en la vida real.

La distribución geopolítica ha creado escuelas diferentes —por barrios, por países y por continentes— con exigencias diferentes. Sólo que hay además quienes se quedan sin ninguna escuela, ni siquiera la adecuada para sus condiciones de vida. Mientras cada uno se quede en su escuela, progresará a su ritmo y no habrá grandes problemas. Los problemas empiezan cuando se cambian de escuela o cuando en una escuela por diferentes razones coinciden niños (o adultos) que deberían estar en distintas escuelas porque se han criado en barrios diferentes o en países diferentes, o cuando alguien que pertenece a un grupo que tradicionalmente NO tenía escuela, empieza a ir a la escuela. Ante estas circunstancias es cuando reaparecen las alternativas a o b.

d. Una cuarta posibilidad es cambiar de profesión.

Funcionalidad y convención y transgresión

Otras intervenciones plantearon el problema «del aprendizaje de textos usuales en nuestra sociedad y la funcionalidad de los textos» y el tema de la relación entre convención y

transgresión. Estas intervenciones reclamaban mayor relevancia a la funcionalidad y planteaban una disyuntiva entre convención y transgresión.

Comencemos por la segunda cuestión: la disyuntiva, también en este caso, es aparente. Piénsese en Picasso, quien preocupado por la forma/deforma los rostros, los objetos. Para pensar en esos términos es necesario hacer una diferenciación entre *error*, *variante* y *transgresión*. Veamos el siguiente ejemplo.

Por las calles de Barcelona se puede leer el cartel anunciador de una pieza de teatro: «Makinavaja, el último choriso». Podemos inferir que choriso se aproxima a chorizo y hay tres maneras de explicar la diferencia: ha habido un error ortográfico por parte de los responsables de hacer el cartel, o bien hay dos formas variantes gráficas para notar dos significados: una chorizo para chorizo (ladrón) y otra chorizo para chorizo (comestible). O, finalmente, el lenguaje que los autores han querido notar es diferente al nuestro y se pronuncia «choriso» en los dos casos. Para conservar la pronunciación andaluza han transgredido la norma ortográfica del castellano.

Lo común entre el error, la variante y la transgresión es la relación con la norma convencional. Hemos usado un ejemplo ortográfico porque es el ámbito dónde, con mayor frecuencia, se califica de error cualquier tipo de modificación. El error supone un desconocimiento de la norma, la variante una falta de estabilidad —o de aceptación de la estabilidad— y la transgresión una violación de la norma. La diferencia entre los tres es un problema psicológico, de la conciencia del que realiza la modificación, o bien un problema histórico. Muchos errores, variantes o transgresiones han devenido con el tiempo parte de la norma aceptada. Así ha sido entre la normativa del deporte. Josetxu Linaza lo ha demostrado en la concepción de los niños acerca de las normas para el juego. De errores y variantes por falta de conocimiento de la norma (convención), los niños pasan a una aceptación pasiva, y sólo más adelante serán capaces de transgresiones creativas, que reconocen la norma aunque sean capaces de violarla.

La noción de transgresión que aquí hemos utilizado tiene dos acepciones: una como técnica experimental que permite estudiar las posibles re-descripciones necesarias a nivel representacional para avanzar en el conocimiento (véase sexto día). La otra acepción de transgresión es la de un sujeto que conoce la norma pero que intencionalmente la viola a fin de lograr un efecto de novedad, creación, excentricidad, provocación, ironía o belleza. Existe toda una línea teórica en crítica literaria que sostiene que en la posibilidad de transgresión radica el secreto de la calidad literaria. Así por ejemplo, «El jardín de los senderos que se bifurcan» de Jorge Luis Borges se presenta como un cuento de espionaje, que incluye un cuento lógico matemático, que incluye la descripción de una interminable novela china, todo eso en 12 páginas. Hay que conocer profundamente la norma para ser capaz de multiplicar tantas transgresiones.

La escuela siempre ha asumido la responsabilidad de enseñar la norma, muy pocas veces incluyó la posibilidad de transgresión como manifestación de conocimiento. Esta posibilidad es la que intentamos abrir.

Para responder al tema de aprendizaje de los textos más usados en nuestra sociedad y su funcionalidad, es necesario distinguir ciertas cuestiones que, a nuestro parecer, pueden ser confundidas. En primer lugar, está claro que la escritura es un *instrumento* pero lo es tanto externo como interno. El escribir es una actividad y la escritura un instrumento con sentidos intrínsecos, además de tener otros sentidos. Por lo tanto, ¿por qué suponer que un texto es sólo un instrumento para... otras cosas y no reconocerlo como objeto en sí?, ¿por qué suponer que la funcionalidad radica sólo en el uso del mismo?

Creemos también que es necesario saber apreciar la *funcionalidad* de diversas actividades. Cuando los niños se embarcan en una discusión acerca de la mejor forma de decir algo, esa discusión no es menos funcional que cuando se embarcan en una discusión acerca de

la mejor forma de conseguir un tanto en un partido de fútbol. Muchos adultos están convencidos que lo único que *motiva* a los niños, o lo único que para ellos tiene sentido, es discutir acerca de lo que hacen y no acerca de lo que dicen o escriben, y que sólo tiene sentido proponer actividades cuyo propósito sea ése. Para aquellos que hemos visto a niños desde los cinco años de edad (o aún antes) debatir sobre el sentido preciso de una expresión, o rechazar otras expresiones porque «no son para escribir», sabemos que ello no es así. Que de no ser así no nos preocuparíamos de la pobreza de expresión oral y escrita de los adolescentes, de los estudiantes universitarios, o de las dificultades de los más pequeños; ya que entre ellos y con los adultos se comunican sin problemas. La mayoría de las veces que evaluamos una expresión como inadecuada o como incoherente, *no es* porque no hemos entendido el contenido que transmite sino porque pensamos que su FORMA no es la adecuada. ¿Por qué rechazar entonces tan fervientemente actividades que se ocupen no sólo del contenido del mensaje sino también de la forma de manera «mentalmente comprometida»?

Tal vez en nuestro afán por superar la enseñanza formal, externa y mentalmente no comprometida de las reglas ortográficas y gramaticales, hemos caído en una discriminación por inversión: *a favor de la función en detrimento de la forma*. Suponemos que cualquier actividad que intente considerar el lenguaje como objeto de exploración, y no sólo como instrumento de exploración, es inútil, no tiene más sentido. El propósito comunicacional (instrumental) de la escritura es fundamental pero estamos convencidas que no puede ser opuesto ni contrapuesto a la reflexión o exploración del objeto en sí.

Si bien la escritura funcional de textos de los profesionales hace pensar en un uso de la escritura automática, que la convierte en instrumento transparente, ello no es así ni para los expertos ni para los novatos. Los expertos son capaces de *hacernos olvidar el «ruido» de su instrumento*, los novatos incapaces. Tenemos todo el derecho de suponer que en los expertos una reflexión detallada haya presidido todo el proceso de producción. De ello hablan Scardamalia y Bereiter cuando diferencian entre espacio de contenido y espacio retórico. Sólo la dialéctica entre ambos espacios es la que «transforma el conocimiento» y la que produce buenos textos: claros, bellos y funcionales. Pensemos por ejemplo, en los textos jurídicos. No hay textos más funcionales y a la vez cuidadosos de la forma, casi formalistas podríamos decir.

La *intención* de escribir mejor, en forma más clara, más bonita es tan intención como la intención de comunicar un contenido determinado; ambas son fundamentales en el proceso de comunicación. ¿Por qué pensar que sólo la discusión del contenido es la que vale? Tal vez tendríamos que *diferenciar entre los procesos implicados en la comprensión de aquéllos implicados en la producción*. ¿Se puede suponer que la exclusiva visión funcional ha privilegiado el contenido sobre la forma y la recepción sobre la producción? O mejor, ¿que ha asimilado la producción a la recepción? ¿No será éste otros de los resabios de concebir la escritura como consecuencia de la lectura? Cuando intentamos comprender un texto vamos directamente al contenido, pero cuando intentamos producir o reproducir un texto y no sólo comprenderlo, como en la tarea de re-escritura por ejemplo, trabajan cognitivamente sobre las expresiones para conseguir nuestro objetivo. Este trabajo cognitivo *sirve*, es útil para aclarar nuestras propias ideas; es también útil explorar los modos de expresión utilizados por otros. No entendemos cuál es la razón por la cual debamos prescindir de la experiencia de otros, por qué pretender que hay que recrear en cada instante toda la cultura, en lugar de apoyarse en los hombros de otro para subir más alto. No entendemos por qué se debe obligar a los alumnos a deducir de la práctica receptiva exclusivamente todos los principios teóricos, formales y de sentido, de generación de los textos.

Notas

¹ La estructura de este debate difiere de la seguida en los restantes debates, y se ha organizado, agrupado temáticamente las diferentes cuestiones y preguntas que se suscitaron en la sesión.

² Las referencias bibliográficas citadas pueden encontrarse en el artículo «Al pie de la letra».